

PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 2 ed, São Paulo: Ática, 1985.

RABUSKE, Edvino. **Tendências atuais da Filosofia da Educação**. In: ORO, Ari P. & ZILLES, Urbano. *Filosofia da Educação*. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes, 1981. p.35-46

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da Educação: Construindo a cidadania**, São Paulo: FTD, 1994.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998

BERTICELLI, Ireno A. - "**Currículo Tendências e Filosofias**". Rio de Janeiro: Editora DP&A, 1998.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao Pensar**. 23 Ed., Vozes. Petrópolis:1995.

CHAVES, Eduardo O. C. **A Filosofia da Educação e a análise dos conceitos educacionais**. In: Rezende, Antônio M. de. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.

COLOMBO, Olírio P. **A filosofia da educação em Paulo Freire**: In: ORO, Ari P. & ZILLES, Urbano. *Filosofia da Educação*. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes, 1981.

GADOTTI, Moacir. **Filosofia, Ideologia e Educação**. *Reflexão*, Campinas, v.3, n.10, Jul.1978.

GALLO, Sílvio. **A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade**. In: BICUDO, M. Aparecida & Silva Jr, Celestino. *Formação do educador*. vol.2. São Paulo, Unesp, 1997.

PCN – "**Parâmetros Curriculares Nacionais**". Brasília – MEC, 1996

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

In. [www. Google.com.br](http://www.Google.com.br)

MENDES, Durmeval Trigueiro. e et alii. **Filosofia da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

PALÁCIOS. Gonçalo Armijos. **Filosofia e Metafísica**. In *Fragmentos de Cultura*, Goiânia: 1996.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 4ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

diálogo filosófico em sala de aula como um modo de cultivar e desenvolver o pensamento, o juízo e a construção do significado do conhecimento e dos valores no interior da educação, gerou a necessidade, igualmente crescente, de compreender como é este processo educacional, o que estamos fazendo com ele e a partir dele, como filósofos e educadores; se estivermos relacionando a partir de uma proposta que vincula fortemente a filosofia com a educação e sua auto-imagem. A qual constrói para os grupos que trabalham com este programa as tendências que vêm seguindo este movimento no Brasil.

A construção desta monografia proporcionou-nos:

- a- a oportunidade de conhecer teoricamente a história da Filosofia na educação brasileira;
- b- refletir sobre sua importância para a vida e para a sociedade;
- c- um amplo conhecimento das Leis educacionais vigentes e os movimentos de filosofia para crianças nas escolas de ensino fundamental, ainda que não oficial (curricular), desde 1985.

Movimentos estes, que instigaram uma revisão da idéia que muitos de nós, professores, estudantes e pais temos da filosofia; indicaram um caminho para as novas buscas em educação, que são verificados nos projetos pedagógicos das escolas. Buscando um novo caminho educacional que venha traduzir, de forma definitiva todas as possibilidades de ensino da filosofia que hoje são experimentadas e investigadas, no Brasil e no mundo como alternativa de construção de uma sociedade mais participativa, atuante e capaz de desempenhar seu papel elementar de cidadania.

CONCLUSÃO

Nesta monografia buscamos apresentar, em linhas gerais, o desenvolvimento do que podemos caracterizar como *o movimento de filosofia para crianças no Brasil, ou seja, as principais ações, pesquisas, relatos e experiências* realizadas por um grupo diversificado de pessoas que, inspirados pelo desejo de mudanças na proposta e prática educacional do Brasil, começaram a levar a filosofia para o ensino fundamental.

Dos principais assuntos relatados neste trabalho, destaca-se um conjunto de *dispositivos próprios sobre as funções da escola*. Os quais a Lei nº 9.394/96 estabelece como incumbências para a União, os estados, os municípios, as escolas e os docentes. Que é compromisso, características e flexibilidade. Com a LDB, as escolas têm autonomia para promover formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, dos diferentes clientes e suas necessidades de aprendizagem.

Neste contexto educar para a cidadania continua sendo o cerne de uma questão que deve romper com as leituras superficiais e ingênuas da sociedade. A escola, enquanto espaço político, como afirmava FREIRE, deve permitir o salto qualitativo da *“consciência transitivo-ingênuo para a consciência transitivo-crítica”*¹² promovendo o desenvolvimento humano enquanto forma civilizatória, como mecanismo emancipatório.

A construção deste trabalho e o resultado da crescente preocupação dos Cursandos de Filosofia da FACER com educação brasileira. Que com a prática do

¹² Os termos “consciência transitivo-ingênuo” e “consciência transitivo-crítica” - ,foram usados por Paulo Freire num diagrama, no Anexo II, do livro “Educação e atualidade brasileira” (2001). ROMÃO (2002b) esclarece, embasado nas idéias de Freire, que o ser humano nunca será absolutamente alienado, ou seja, intransitivo. O fato de estar aberto às relações determina sua “transitividade” desde que adequado às suas “circunstâncias”. Neste caso, a dialogicidade tem papel fundamental nesse processo. Ao buscar a consciência transitivo-crítica, por meio de um processo educativo libertário, pressupõe-se uma construção coletiva, comungada com verdades relacionais ou históricas.

brincar, sonhar, enfim, ser criança. O que se busca é o respeito mútuo observando a individualidade de cada um.

com seu "tronco comum" - pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

A Educação, trata essencialmente do desenvolvimento do aluno como ser humano, considerando fatores intrínsecos do mesmo, bem como aqueles que o circundam. Nesse processo educacional, levam-se em conta aspectos individuais como a capacidade cognitiva, afetiva e motora, os interesses e as necessidades.

Embora esteja fundamentada nos aspectos individuais, o contato com outros seres humanos viabiliza a compreensão de que é necessário considerar o outro como um ser que também tem desejos e características próprias. Isto implica tornar a criança um ser social, isto é, um ser que, à medida que compreende a existência do outro, busca conciliar suas necessidades com as do outro.

A interdisciplinaridade aplicada no processo educacional infantil tem por escopo criar vínculos entre as áreas de trabalho específicas, isto é, todas as atividades envolvem mais de uma dessas áreas. Isto implica uma utilização de diversas linguagens em uma única atividade. As linguagens a que nos referimos são: corporal, oral, escrita, plástica e musical.

O processo de conhecimento dá-se principalmente através do lúdico, que é utilizado como uma forma de estimular, gerando o prazer, a curiosidade, o que remete a criança à descoberta. Enfim, enquanto a criança brinca, ela está em permanente contato e interação com os fatores externos, com as outras crianças e, por conseqüência, com as relações existentes entre os diversos objetos e ela.

O papel do educador neste processo pode ser dividido em três aspectos fundamentais: *mediar, orientar e propor desafios*. Isto ocorre da seguinte maneira: são oferecidos à criança informações, dados e conhecimentos que servem tanto de pressupostos para incitar a sua curiosidade, bem como a fazem inferir novos conhecimentos. Estas informações provocam a criança, propõem desafios, e desta forma, a criança começa a indagar, a questionar, apreendendo novos conhecimentos. Sugere-se quais informações serão propostas através de questões de sala de aula, da família e do contexto no qual as crianças estão inseridas. Há um planejamento básico que estabelece o conteúdo a ser oferecido; entretanto, este se flexibiliza de acordo com o diagnóstico e as necessidades de cada turma.

O objetivo proposto por este referencial de nenhuma maneira é moldar a criança. Mas, exatamente o contrário. A criança tem espaço para criar, descobrir,

É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; a crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório.

Sendo assim, podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as conseqüências práticas.

É fundamental para cada professor que a proposta que ele tenha feito, e sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas.

No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um.

Vejamos por exemplo: o tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas

razão com a qual ela mesma veio ao mundo sem, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências.

Se nos postarmos, pois, numa perspectiva externa, isto é, a de um observador das atividades culturais, podemos considerar que tudo o que há são, de fato, filosofias. Se, ao contrário, examinarmos a questão de um ponto de vista interno, a saber, a perspectiva do próprio agente social que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica, então existe Filosofia: a que ele mesmo pratica e considera “verdadeira”, quer dizer, justificada. É por meio desse critério, aliás, que os professores de Filosofia costumam distinguir as crenças em geral de uma “crença” que se torna, porque fundamentada em boas razões e argumentos, uma filosofia.

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça pública, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva.

Independente da maneira como uma determinada orientação filosófica esteja configurada, ela sempre concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós. Mais do que aquilo que se tem diante da visão, a atividade filosófica privilegia o “voltar atrás” (*refletir*).

Observadas as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem: a reconstrução (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação.

Em todo caso, porque não é possível nos esquecermos do horror, temos o dever de lutar e o direito de esperar que um trabalho bem feito de nossa parte possa *contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes até, ao invés de se adaptar, de recusar o mundo tal como está proposto nos termos atuais e engajar-se ativamente em sua transformação, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna.*

2.3. Diferenças e semelhanças do Pensamento Crítico da Criança

“Uma vez que o pensamento das crianças é imaginativo por natureza em todos os sentidos, a sabedoria exige que o educador ajude as crianças a usarem essa faculdade da imaginação para os fins “evolutivos” que visam promover seu auto-desenvolvimento. A imaginação é o melhor meio para a assimilação ativa e integração do conhecimento no eu.”¹¹

Ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. No entanto, dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, deve-se dizer que existe Filosofia ou tudo o que existe.

Antes de tudo, não podemos nos esquecer de que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente (isto é, do ponto de vista de sua fertilidade conceptual) proveitosa. Nesse sentido, já quando os primeiros pensadores apontaram-na na direção da verdade e da razão de ser das coisas, uma concepção filosófica define parâmetros, possibilidades de pensar que, supostamente, trazem a verdade à razão de quem pensa ou, se preferirmos, faz a razão desvelar a essência por trás da aparência.

E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de

¹¹ KOHAN, Walter Omar. *Filosofia e Infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

disciplina Filosofia. No entanto, é também verdade que, assim como na concepção grega de Paidéia, a Filosofia ainda compreende sua missão pedagógica como um compromisso com o desenvolvimento da competência discursiva em toda a sua extensão e não apenas filosófico-discursiva. Acredita-se mesmo que este seja o quadro geral em que se inscreve a cidadania. Um conceito, aliás, que remete necessariamente à participação na vida da polis, à dimensão prática de um debate/embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária. Diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com o objetivo de repolitizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da educação.

Evidentemente, tratando-se de competências, delas se pode dizer que alguém as possui em maior ou menor grau. Quem toca piano, por exemplo, pode tocá-lo mais ou menos virtuosamente. No entanto, se dispõe de alguma competência para o instrumento. No caso do aluno de Filosofia do Ensino Médio, o grau mínimo que assinala a construção das competências previstas (no qual certamente devem estar incluídas todas as condições para o crescimento e a aprendizagem contínuos, isto é, o desenvolvimento dessas competências e suas reaplicações-habilidades) deve poder ser medido, em último caso, através da constituição dessa autonomia discursiva ou (o que vem a ser sinônimo) da construção de uma competência de participação democrática.

Todavia, dado o caráter essencialmente dinâmico dos processos de aprendizagem e de formação, não é possível indicar, por razões óbvias, “o modo concreto e inquestionável” a respeito de como avaliar, completa e corretamente, se e quando já se construíram essas competências. Ademais, por se tratar de regras, é conveniente ter claro que elas possuem a especial característica de sempre dependerem do acordo de pelos menos dois indivíduos sobre o sentido de sua aplicação correta.

Infelizmente, a maioria (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico e, a dar razão a Freud, a grande maioria dos indivíduos “adultos” de uma sociedade humana não chegam a ser adultos de fato.

Uma vez que se trata de construir conhecimento e vida em comum, ele está imediatamente convocado a participar de debates, a começar pelo espaço escolar: *só será possível desenvolver a capacidade de uma tomada de posição refletida se, durante a exposição do professor, em sua própria exposição oral, na discussão em pequenos grupos ou num debate generalizado em sua turma, ele tiver e atribuir de modo simétrico aos interlocutores a oportunidade de, com toda liberdade, perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, opor-se, criticar, confrontar diferentes posições e possibilidades, recusar interpretações, fazer interpretações etc e, em especial, mudar de posição quando estiver convencido de que a sua pode não ser necessariamente a melhor.*

Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, *na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodologias e materiais didáticos.* Ou seja, o professor deve estar atento para reorientar o seu curso em atendimento a demandas legítimas que se instalem durante o processo. Para o aluno, por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem. *Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma decidida abertura pedagógica no sentido de fomentar e estimular a aprendizagem como prática discursiva, na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque.*

Visto que ninguém pode, sensatamente, pretender dominar tudo o que outros agentes sociais sabem, *participar significativamente num debate é sempre aprender com ele.* Por um lado, a prática constante do debate propicia o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida na “*assembléia*”, na medida em que o aluno possa aceitar livremente suas regras e manifestar seu desacordo acerca de qualquer infração das regras do debate. *Por outro lado, essa mesma prática pode auxiliá-lo a reformular seus pontos de vista, incorporar novas visões a respeito do assunto-objeto do debate, internalizar normas mais justas e, se for o caso, alterar sua posição inicial.* Trata-se aqui também de uma mediação: a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos.

A rigor, *por sua relevância para o desenvolvimento de uma competência global de aprender a aprender, esta última competência não diz respeito apenas à*

A rigor, na escola só é possível acompanhar o desenvolvimento das quatro primeiras competências listadas a partir de uma avaliação bem feita das duas últimas e, em especial, da capacidade de elaborar o aprendizado por escrito. Enquanto na situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. É quando se pode indicar a cada um os motivos, um por um, que levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos. Além disso, a quantidade de informações trazidas e o grau de articulação presentes no texto escrito são, em geral, seguramente maiores.

A elaboração escrita do aluno constitui uma situação de avaliação privilegiada, na medida em que ele pode tomar conhecimento da opinião do outro sobre sua produção, referir-se a algum padrão socialmente aceito, representado pela escola. Além disso, ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo.

Quando Aristóteles define o homem como 'animal político', sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o homo sapiens é a seus olhos um homo politicus, é que a própria Razão, em sua essência, é política.

A Filosofia, portanto, nasceu no espaço social que constituiu a democracia grega, um espaço-praça (agora) criado em função do debate público acerca da vida comum. O nascimento da Filosofia e o advento da polis, entre as duas ordens de fenômenos, seus vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega.

Fica claro, então, a partir do sentido proporcionado pelo contexto originário da Filosofia, porque esta é uma espécie de competência-síntese das anteriores: a partir de um ponto de vista rico na informação, claro na formulação, concatenado na articulação e fundamentado reflexivamente, vale dizer, elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, em igualdade de condições, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra-escolar.

Por fim, quando contextualizados no horizonte de uma sociedade que se reproduz sistemicamente por meio da ciência e da tecnologia, os conhecimentos de Filosofia podem levar o aluno a descobrir, por exemplo, no contexto de que estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos foram plasmadas, historicamente, essas forças produtivas; que características apresentam; que importância e poder possuem; que papel concreto desempenha; que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho; que conexões podem eventualmente possuir com interesses econômico-políticos inconfessável.

Uma contextualização bem feita, no rumo proposto, pode facilitar a desmistificação de muitas lendas e a derrubada de uma grande quantidade de preconceitos infundados a esse respeito, mas pode, também e essencialmente, ajudar a explicitar os fundamentos críticos de um número ainda mais de opiniões absolutamente justificadas.

A uma certa competência de leitura deve corresponder, necessariamente, uma certa competência de escrita. Pressuposta a adoção de alguma(s) das metodologias e técnicas de leitura, análise e fixação de textos à disposição e estimulada a prática da pesquisa bibliográfica, preferencialmente individual, mas também em conjunto, é razoável admitir que o aluno desenvolva capacidades de escrita que lhe permitam elaborar, de forma própria, os resultados de sua aprendizagem, a partir de suas pesquisas, leituras, análises individuais, discussões em grupos de trabalho e, inclusive, de apontamentos e conteúdos “fornecidos” pelo professor.

Para se apropriar mais completamente de toda a riqueza possível de um texto, o aluno tem que desenvolver alguns procedimentos analíticos e, ao fazê-lo, ele já precisa ir registrando, de algum modo, suas impressões, interpretações, observações parciais etc, até que consiga reconstruir a estrutura textual e efetuar as críticas que julga pertinente. Portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa. Para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encadeá-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas.

diferenças discursivas e habilitar-se a aprender com argumentos morais, entre tantas outras coisas.

Além disso, é possível – como um resultado lateral tanto desejável quanto imprevisível – deixar livre o espaço para mudanças na estrutura afetivo-motivacional, caso tenha conseguido, reflexivamente, aperceber-se de sintomas que indiciam obstáculos no seu “ir adiante”. Tudo isto aponta para a direção da autonomia na condução de si mesmo e para a emancipação de todas as repressões inúteis, a que todo ser humano tem direito. Que a Filosofia não seja, muitas vezes, afirmativa, pode ser muito útil, quando tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida.

Como, de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado entorno sócio-histórico-cultural, *saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Nesse sentido, para além de apenas fornecer referências culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o aluno a contextualiza no seu tempo e espaço sociais. É possível, assim: identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos.*

Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional; também a rastrear seus próprios impulsos autoritários, totalitários, e que raízes esses impulsos deitam em seu contexto sociovital. Sobretudo, pode auxiliá-lo a compreender a dimensão preeminente social que tem sua própria vida e a descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente.

Para serem compreendidos, portanto, é necessário que os conhecimentos filosóficos sejam interpretados, ao mesmo tempo, na perspectiva de seu autor e no *contexto de origem desse pensamento*. Para torná-los compreensíveis, é preciso, como já foi referido anteriormente, que o professor conheça e leve em consideração as dificuldades e competências prévias do aluno/intérprete. Para compreendê-los, o aluno/intérprete tem de:

- a- partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico, sócio-histórico etc);
- b- abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico;
- c- retornar às suas próprias demandas problemáticas.

Em síntese, uma “exegese” do texto filosófico só é possível na perspectiva de uma *mediação entre o texto e o contexto de seu intérprete*.

Por outro lado, que o aluno tenha conseguido, conquistar um acesso significativo a um determinado conteúdo filosófico, implica que possa dispor dele com mais liberdade para “aplicá-lo”, isto é, reutilizá-lo, transferi-lo para outras situações cognitivas ou de análise, vale dizer, compor suas habilidades. É, aliás, *essa possibilidade de aplicação o melhor critério para o reconhecimento de que uma competência foi adquirida de fato*. Não se pode dizer que um indivíduo disponha de uma competência lingüística, por exemplo, se ele não é capaz de se comunicar em qualquer uma das linguagens, ou seja, de aplicar essa competência em comunicações concretas.

Considerando essa aplicação ao plano pessoal-biográfico, uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico.

Por outro lado, ao conquistar um estilo pessoal de pensar e refletir, o aluno tem a possibilidade de retornar essa reflexão sobre si próprio. Pode, nesse sentido, identificar tanto sua originalidade quanto a falta dela; valorizar o trabalho como meio privilegiado da autoconstrução e desvalorizar a labuta como valor em si; *reconhecer suas capacidades, potencialidades e dificuldades; abrir-se para as*

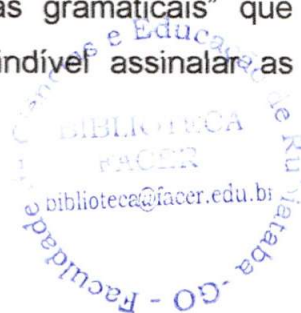
Qualquer que seja o ângulo considerado nessa questão, o fundamental é que a Filosofia não se furte ao compromisso, desde sempre assumido, com o *reencontro da unidade possível dentro da diversidade*. Bem entendido que não se trata mais de fazer soar uma “voz soberana” que aspira à explicação da totalidade. Essa pretensão, hoje, tornou-se injustificável. No entanto, ela ainda não pode sentir-se dispensada de se referir à totalidade.

A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a *destreza hermenêutica, assim como com a crítica*. Elaborar por escrito os resultados de uma aprendizagem implica também uma prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto. Por sua vez, participar em debates sistemáticos – um evento certamente ainda bastante incomum em nossa prática escolar – reúne ao mesmo tempo todas essas competências.

O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete. Essa competência de interpretação/tradução, para ser completa, deve poder ser pensada em duas direções, a saber: *tanto no sentido ascendente quanto descendente*, isto é, tanto na direção do intérprete em seu próprio contexto, até o contexto específico de um conhecimento, quanto na direção oposta, ou seja, quando se trata de “aplicar” um conhecimento a uma situação determinada no contexto do próprio intérprete.

Nesse sentido, a metodologia utilizada pode ir tanto do vivencial para o abstrato quanto deste para a situação de aprendizagem. E deve transitar o mais possível nas duas direções. Em ambos os casos, são pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida.

Para contextualizar os conhecimentos filosóficos, tem-se, em primeiro lugar, que localizá-los no sistema conceptual de onde provêm originariamente. O que supõe o aprendizado da linguagem em que estão formulados – não é possível entender Descartes, por exemplo, sem o recurso às “regras gramaticais” que configuram seu pensamento. Em segundo lugar, é imprescindível assinalar as coordenadas gerais em que esse pensamento se inscreve.



desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade.

Todavia, cabe aqui uma advertência: podemos facilmente cair na tentação de fazer meras justaposições de conteúdos programáticos distintos num mesmo espaço didático, aula, atividade etc, ou, ainda, associações rápidas e superficiais entre conhecimentos e discursos que, como já dissemos antes, pertencem a domínios cognitivos e culturais que não podem nem devem ser reduzidos ou subsumidos uns aos outros. Não sendo satisfatório um planejamento curricular estritamente disciplinar, também não é satisfatório remediar esse estado de coisas, fazendo superposições precipitadas, equivocadas e, a bem do uso competente do período letivo, desnecessário: Por isso, a interdisciplinaridade, antes de ser uma tentativa de estabelecer conexões primárias entre as disciplinas, deve orientar-nos, antes de tudo, no sentido de perceber a inter-relação entre as expressões da realidade.

Possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inseridos no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. É oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo.

Além disso, ao se apropriar reflexivamente de conceitos, temas, doutrinas e problemas específicos referidos nos textos especificamente filosóficos, sejam eles recortados do interior de um sistema filosófico ou a partir de outras esferas culturais (como é o caso de cientistas ou críticos de arte que refletem sobre sua própria prática), o aluno adquire, ao mesmo tempo, um conjunto de referências que lhe permite reconhecer as "relações de parentesco" existentes entre as diferentes abordagens filosóficas e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte: o positivismo científico, o historicismo, o relativismo na antropologia cultural e o subjetivismo estético, por exemplo, radicam-se em elaborações filosóficas bem conhecidas.

coletivas etc.). Sem isso, corre-se o risco de não se conseguir nada além de “emitir opiniões interessantes” sobre este ou aquele assunto, livro, filme, pintura... isto é, de não se conquistar um ponto de vista realmente fundado e articulado.

A competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isto pode ser traduzido também, mas não necessária ou unicamente, no exercício do reconhecimento de orientações filosóficas, refletidas ou não, originais ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede.

Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural fragmentado, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção.

Assim como na formação das outras competências referidas, também nesta a iniciativa em questão deve partir do professor. Nesse sentido, cada docente está convocado a um esforço de superação da tendência cultural a uma óptica reducionista, isolacionista. É necessário, mais do que nunca, levar o aluno a ampliar seu campo de visão até a inteira latitude do real, no sentido de apreendê-lo, não como um amontoado caótico de coisas independentes e que apenas se sucedem desordenadamente, mas, sim, como um conjunto de relações entre todos os seus elementos, como uma trama que supõe a costura e o entrelaçamento dos fios: é preciso tomar o real como uma totalidade inter-relacionada.

A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos

A capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar o dito e o não-dito, igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicada em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sóciopolítica. Em última análise, deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

Uma vez que toda vida humana – no que tem de especificamente humano – está constituída no mundo do trabalho e no da comunicação lingüística, acredita-se que a capacidade de “compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros”¹⁰, só pode ser produtivamente efetivada a partir do desenvolvimento de uma competência comunicativo-lingüística. Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria

Uma vez que todo aluno, na própria medida do seu ser social-simbólico, já possui uma competência de leitura previamente construída, uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais. Além disso, essa competência de leitura e análise, deve poder ser aplicada aos mais variados registros ou suportes textuais.

É indispensável, nesse processo, aprender a respeitar a especificidade de cada estrutura discursiva (científica, narrativa, filosófica, moral, artística etc) e considerar, com igual cuidado, o registro ou o suporte textual específico em que essa estrutura se apresenta (discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou

¹⁰ Parecer nº 15/98, Resolução nº 3/98

filosóficos mais significativos na subsunção de diferentes perspectivas filosóficas, da metafísica à análise da linguagem ou, ainda, explorar uma determinada “linhagem” de pensadores, por exemplo, os racionalistas.

Pode-se tomar, também, a história da Filosofia como referencial, quando se opta por dar ênfase a um tratamento temático ou por “áreas” de investigação filosófica. No caso de uma opção por áreas, por exemplo, filosofia da natureza, filosofia da linguagem, filosofia da ciência, ética etc, deve-se recorrer à contribuição específica dos filósofos na elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões relativo a cada uma delas e o confronto dessas diversas contribuições sem, entretanto, ter que aprofundar, necessariamente, o conjunto da obra do autor, mas, apenas, o(s) aspecto(s) que se refere(m) à área estudada, como, por exemplo, a crítica kantiana da razão pura, a concepção política de Aristóteles ou, ainda, a contribuição de Hume para a teoria do conhecimento.

Na opção por temas, pode-se privilegiar questões específicas para a discussão, consideradas isoladamente ou combinadas com outras, como, por exemplo, o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes, liberdade e determinismo, a civilização tecnológica, subjetividade, ideologia, corpo e repressão, trabalho e alienação, linguagem e pensamento, ética e engenharia genética.

Enfim, se a preferência for a concentração em poucos autores (ou mesmo em um), o destaque será para a dinâmica e a arquitetônica de cada pensamento ou sistema, considerado numa perspectiva prevalentemente (mas não exclusivamente) interna.

Além disso, não se pode perder de vista o fato de que cada maneira de tratar os conteúdos possui vantagens e desvantagens comparativamente às outras. Onde se perde em precisão conceptual, pode-se ganhar em contextualização ou, ainda, em articulação histórica dos problemas, e vice-versa.

É natural que, tratando-se de discursos das mais variadas origens, dos mais diversos modos de estruturação interna, deve-se ter critérios muito claros na escolha que se fizer deles para o cotidiano pedagógico. Um deles, talvez mesmo o mais influente, será o ponto de vista filosófico do professor, conjugado à sua formação cultural. Outro, não menos importante, são os dados de realidade que emergem de uma análise cuidadosa, a cargo de toda a escola, a respeito da capacidade de leitura dos alunos que irão participar na prática educativa.

conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo.

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a capacidade de problematização. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação da criança: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de tudo, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo.

Uma apropriação, portanto, que deve poder ser feita em todos os níveis de análise do discurso, a saber, o plano da literalidade imediata, o das vivências associadas a ele, o dos problemas que lhe são conexos ou dele decorrem e, por fim, o de sua estrutura interna, de ordem lógico-conceptual. Ademais, o plano dos pressupostos, ou, se preferirmos, o plano meta-discursivo termina por se converter, ele próprio, em discurso. Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/ pensar filosófico-reflexivo.

Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de leitura filosófica sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados a partir da própria tradição filosófica. Nesse sentido, a competência aqui referida é bem clara.

Tomar a história da Filosofia como centro, por exemplo, significa que se quer enfatizar o nexos histórico que subsiste entre os diversos pensadores e a relação que cada produção filosófica específica possui com suas coordenadas sócio-histórico-culturais. Na impossibilidade de estudar todos os sistemas e pensadores dessa tradição, é bastante razoável recortar dela a partir de um determinado ponto de vista que se queira privilegiar. Por exemplo, sob o enfoque dos paradigmas

2.2. A Filosofia Desde os Primeiros Anos Escolares

“A expressão “filosofia das crianças”, designa um movimento que, como se espera, expressará a voz das crianças nos diferentes âmbitos problemáticos que conformam uma filosofia: uma estética, uma ética, uma metafísica, uma filosofia social e política hoje silenciadas no discurso filosófico dominante.”⁸

Graças a uma história de pelo menos 2.500 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero. Esse conjunto poderia ser apresentado, simplificada, como uma moeda, que possui duas faces: uma refere-se às diversas dimensões sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a linguagem, a moral, e o conhecimento; a outra se refere às diversas perspectivas filosóficas em que essas dimensões são abordadas, os diferentes sistemas, diferentes tradições e correntes em Filosofia.

É clara, portanto, a origem da primeira de nossas dificuldades na seleção de conteúdos programáticos em Filosofia na Educação Infantil. A tentação mais óbvia em que se incorre é, simplesmente, fazer uma lista enorme, enciclopédica, de áreas, assuntos e autores que devem ser “ensinados”, “assimilados”, sob a justa alegação de que são todos importantes.

Relembrando o mote kantiano de que “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”⁹, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, principalmente, para os pressupostos daquilo que é aparente.

Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são discursos, veremos que o ensinar Filosofia converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre

⁸ KOHAN, Walter Omar. **Filosofia e Infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

⁹ MENDES, Durmeval Trigueiro. e et alii. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

Devemos levar isso em consideração e referir-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia na Educação Brasileira. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia*”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar.

Se, de um lado, a Filosofia não é uma ciência, ao menos não no sentido em que se usa a palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos, e se não é, também, uma das belas artes, no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos, de outro lado, a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos, muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências

Além disso, pesa o fato de se ter originado com uma vocação pela totalidade, ela sempre esteve, a cada etapa de seu desenvolvimento histórico, defronte a uma determinada ciência particular (ou, se preferirmos, uma “ontologia regional”). No caso da Grécia Clássica, essa “área limítrofe” era a física (isto é, a física grega, bem entendida). Para a Filosofia moderna, em especial para Kant, essa ciência foi a Psicologia. Hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras. Ademais, dada a sua materialização como escrita, muitas vezes de beleza e vigor poéticos incomparáveis, não chega a ser inédito que alguns a aproximem da Literatura.

Ao examinar o projeto oficial da educação brasileira, demonstra a não existência não só de uma programação de filosofia da educação brasileira, mas também de um projeto político brasileiro definido, o que considera consequência da situação de dependência econômica, política e cultural do país. Em decorrência, emergem contradições entre as propostas formais e a realidade efetiva, bem como a dissociação entre as dimensões política, econômica, cultural e pedagógica

A sua extinção é também manifestamente contraditória, com a vocação dos alunos que pretendem seguir o programa na sua coerência letiva: os cursos de Ciências socioeconômicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas, Literaturas e artes. É do mais elementar bom senso científico-pedagógico que a Filosofia seja mantida como Disciplina nestes cursos; no ensino superior público a Filosofia constitui disciplina obrigatória também nos cursos de Direito, Psicologia e nos próprios Cursos de licenciatura em Filosofia, existentes.

A partir de então a legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena.

Em que pese essa competência, entretanto, cumpre destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. Aliás, constitui-se quase num truísmo pedagógico o afirmar que todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando. Nesse sentido, embora restaurando para a Filosofia o papel que lhe cabe no contexto educacional, a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Fundamental e Médio.

Do ponto de vista de sua inclusão curricular na área de ensino Ciências Humanas e suas Tecnologias – *“nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia”*⁷

A despeito de sua proximidade histórica com as “humanidades”, poderia causar estranheza para alguns, talvez, a inserção da Filosofia nessa área específica e não, por exemplo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, supõe-se que a opção por esta área não foi feita sem dificuldades, ainda que aproximações históricas e afinidades eletivas tenham sido consideradas: As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade.

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer Nº 15/98.

a documentação disponível, elaborou e divulgou pareceres sobre o assunto. O Ministro da Educação, manifestou então afirmando que a exclusão da Filosofia, não passava de um "lapso" dos serviços. Ao acreditarmos nas palavras do ministro, temos que concluir que o Ministério que dirige e divulga importantes informações repletas de erros, e, onde ao que parece, nenhum cuidado é colocado na sua certificação. Fato que se reveste da maior gravidade.

A redução do campo de formação filosófica tende a contribuir para uma menor competência crítica e uma inferior formação humanística dos estudantes, fato que diversos textos do próprio Ministério da Educação são unânimes em reconhecer a sua necessidade, nomeadamente quando se afirma que:

*"A pressão das visões utilitárias da formação para o mercado de trabalho não poderá conduzir a uma especialização precoce dos conteúdos e do desenho curricular, em claro sacrifício da formação de base, de caráter humanista, aberta ao conhecimento, à inovação e à mudança, à diversidade cultural e à afirmação de valores de civildade e do personalismo"*⁶

Sendo assim, a exclusão da disciplina de Filosofia no ano terminal do Ensino Secundário vai contra recomendações internacionais, como as da UNESCO. O atual programa que adota a Filosofia como disciplina na Educação Básica, desenvolvido nestes últimos anos tem demonstrado ser adequado à aquisição de competências indispensáveis à formação pessoal e académica dos estudantes, nomeadamente desenvolvendo as suas capacidades interpretativas, discursivas, argumentativas e de posicionamento axiológico nas suas várias vertentes éticas, políticas ou outras.

Os planos curriculares dos últimos anos estão elaborados como Introdução à Filosofia, segundo uma lógica que encontra a consolidação efetiva dos conteúdos, quando os estudantes abordam obras integrais de diferentes épocas. Ora, a exclusão da disciplina de filosofia, não deixará de se repercutir negativamente, no próprio País e no Exterior, uma vez que a população já está consciente de suas vantagens na formação crítica dos estudantes da atual geração.

⁶ Documentário. In, Reforma do Ensino Secundário-Linhas Orientadoras da Revisão Curricular, 21/11/2002.

específica para o Ensino Médio e nos Temas Transversais para o Ensino Fundamental e Educação Infantil.

O Projeto teve seu início no final do ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96; que tem o propósito de formar professores da rede pública, e acompanhar sua prática filosófica com crianças, adolescentes e jovens. Neste mesmo período, também, foram organizados, para os professores da rede pública, os parâmetros Curriculares Nacionais e cursos de formação continuada com o intuito de ampliar os conhecimentos dos educadores na área e despertar-lhes um grande interesse pelo Projeto nascente.

A partir de então muitos cursos de Licenciatura Plena em Filosofia foram Implantados nas Faculdades de Educação. Nas universidades brasileiras o Projeto também está sendo conhecido e já são em maioria as Instituições de Ensino Superior, que aderiram ao Projeto Filosofia na Escola. Consolidando-se no âmbito do Departamento de Teoria e Fundamentos a Área de Filosofia na Escola.

A demanda dos estudantes criou condições, também, para que novas disciplinas fossem ofertadas. Filosofia para Crianças e Comunidade de Investigação Filosófica são novas disciplinas optativas do currículo de Pedagogia, por exemplo. O Estágio Supervisionado para Início de Escolarização, abre turmas para atendimento de estagiários na área de Filosofia na Escola.

O trabalho desenvolvido ao longo destes anos com os professores regentes de classe, na Educação Infantil e Ensino Fundamental - fases iniciais, demonstraram a possibilidade concreta destes profissionais engajarem-se em investigações filosóficas coletivas. O Projeto tem gerado uma atitude reflexiva nos professores, em que a discussão interdisciplinar surge de forma enfática. A prática da sala de aula e a postura requisitada na prática de filosofia, têm orientado a expansão dos princípios exigidos na ação filosófica.

Embora venha dando certo, e até mesmo com entusiasmo o Projeto, em fins de Novembro de 2002, o Ministério da Educação colocou à discussão na Internet um conjunto de documentos sobre a nova Reforma do Ensino Brasileiro, onde entre outras medidas se propunha extinção da disciplina de Filosofia. O prazo para a discussão pública foi de 60 dias, terminando oficialmente o mesmo no dia 22 de Janeiro de 2003.

A grande maioria dos professores de Filosofia só se apercebeu do que estava em discussão em Janeiro de 2003. Apenas um pequeno grupo refletiu sobre

crítica, são os melhores sujeitos ativos de uma transformação séria e profunda das estruturas sociais.

É neste sentido que, tanto a Constituição como a LDB, definem que todas as crianças têm direito à educação, sendo o ensino fundamental um direito público subjetivo. Isto quer dizer que o não-atendimento a esse dispositivo constitucional implica a responsabilização do poder público por não cumprir a lê

2.1- A filosofia na Educação Brasileira Atual

Falar de Filosofia da Educação no Brasil não é tarefa simples, até porque ainda são poucos os estudos históricos específicos e os estudos teóricos mais sistematizados sobre sua natureza. Por isso, não há um entendimento consensual a seu respeito e o sentido que dela se tem, entre nós, flutua numa certa ambigüidade e imprecisão nos debates que sobre ela têm surgido, nos últimos anos.

Ao analisar o sistema educacional brasileiro, evidencia o primado da "razão técnica" sobre a "razão pura", sobre a "razão fenomenológica" e sobre a "razão dialética", na elaboração de uma "lógica de meios" que se converte em uma lógica de ocultação de valores, ao considerar irrelevante até mesmo o problema dos valores.

Assinala como fator agravante da crise brasileira a ausência de propostas claras do governo sobre educação que estejam integradas com projetos elaborados nas instituições educacionais por educadores, filósofos e cientistas, o que determina a dissociação entre processo decisório e processo reflexivo, a desarticulação entre poder e saber.

Do ponto de vista das diretrizes curriculares para a Educação Básica, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1- destaca-se: "*o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*" (inciso III).

O Projeto de Filosofia na Escola vem sendo desenvolvido nas últimas décadas, tendo por objetivo principal criar espaços para promover a prática filosófica com crianças, adolescentes e jovens, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas da rede pública brasileira em forma de disciplina

Para garantir o direito social do educando, um importante princípio definido pela Constituição e pela LDB é a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Este dispositivo destaca um aspecto central da função social da escola, a democracia social do saber. A igualdade de condições para o acesso nem sempre é algo que esteja na esfera de abrangência da escola, dependendo também de condições econômicas e sociais que são externas a ela.

Quase sempre, o acesso dos alunos à educação é determinado pelo sistema educacional ao qual a escola pertence, seja municipal, estadual ou federal. Mas, é bom lembrar que a escola pode canalizar as demandas e lutas sociais da comunidade em que está inserida, particularmente no que diz respeito à busca de novas vagas para a comunidade escolar. Sobre a permanência, porém, a escola tem muito que fazer. Hoje, portanto, as coisas começam a mudar, e a responsabilidade passa a ser assumida de forma muito mais intensa por aqueles que levam adiante a tarefa de educar.

É importante destacar que o papel educacional da escola em diferentes momentos do mundo moderno, como instituição social cuja tarefa básica esteve ligada à transmissão do conhecimento sistematizado para as novas gerações.

“A educação não é a que forma a sociedade de modo determinado, senão que esta, tendo se formado a se mesma de uma certa forma, estabelece a educação que se adapta aos valores que guiam essa sociedade... A sociedade que estrutura a educação em função dos interesses de quem detém o poder, encontra na educação um fator fundamental para a preservação desse poder”.⁵

Nesta afirmação, a sociedade impõe seus modelos educativos como elemento de estabilidade do sistema social e que nunca irá modificá-los voluntariamente no sentido que contradigam os seus interesses. Ao mesmo tempo o educador consciente sabe da importância que tem para a mudança social o modo como as pessoas percebem a realidade e a si mesmas. As pessoas que mediante uma educação libertadora, descobre o mundo e sua posição nele com consciência

⁵ PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. *Filosofia e história da educação*. 2 ed, São Paulo: Ática, 1985.

conseqüência da consciência de uma população que tem conhecimento de seus direitos sociais e estão reivindicando educação para os seus filhos com amparo no artigo 6º da Constituição de 1988.

Na Constituição, estão expressos os princípios da República Federativa do Brasil; os direitos e as garantias fundamentais dos cidadãos; as formas de organização do Estado e dos Poderes, a ordem econômica, financeira e social. Como também, as principais determinações gerais sobre educação que estão no capítulo III, seção I, artigo 205 a 214.

A constituição foi criada, aprovada e sancionada em dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A qual reitera os dispositivos constitucionais em seus títulos introdutórios: Da Educação, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional e do Direito à Educação e do Dever de Educar – artigos 1º a 5º, definindo as principais orientações para a organização da educação nacional e para a educação escolar em seus diferentes níveis.

A constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do estado e da família. Sua finalidade é o “Pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A LDB retoma esse dispositivo, incluindo-o entre os princípios e Fins da Educação Nacional. É neste sentido, que a missão da escola consiste em promover o pleno desenvolvimento do educando, atenta para o significado dessa importante passagem da constituição e da LDB que ao ser respeitada e cumprida, faz toda a diferença.

O pleno desenvolvimento a que se refere, significa cuidar não apenas da tarefa de ensinar mas de dar conta de muitas outras dimensões que fazem de cada pessoa um ser humano perfeito, completo e feliz. O ideal é a existência de uma escola diferente, que em cada momento de seu trabalho, cada membro de sua equipe esteja concentrado sobre a finalidade fundamental de promover o pleno desenvolvimento do educando.

Para que as coisas comecem a mudar e um dia o Brasil tenha uma educação ideal é que a LDB traz um conjunto de dispositivos próprios sobre as funções da escola. A Lei nº 9.394/96 estabelece incumbências para a União, os estados, os municípios, as escolas e os docentes. Uma das suas principais características é a flexibilidade. Com ela, as escolas têm autonomia para promover formas de organização que permitam atender às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientes e necessidades do processo de aprendizagem.

existência humana o verdadeiro sentido está entre o ser e o querer ser. A filosofia, no entanto, contribui para essa definição na vida das pessoas.

Na opinião do filósofo alemão Max Scheller⁴, “*as coisas existem, os valores valem*”. Portanto, os valores funcionam na vida do ser humano nos momentos de decisão de ação. Quando estes, são tomados por fundamento básicos das atitudes do homem.

Os valores, valem na verdade, quando são pesados na balança das tomadas de decisões, os valores valem quando eles são capazes de transformarem as atitudes humanas, ou a conduta do homem numa direção firme e coerente. Os valores utilizados de forma racional e direcionados numa linha filosófica, fazem as decisões e ações humanas tomarem rumo e funcionar como fonte dos sentidos de suas opções, de suas escolhas, de suas decisões, de seus atos de suas atitudes e ações.

A filosofia na educação das crianças cria oportunidades educativas para que os alunos possam vivenciar determinadas situações, as quais lhes proporcionam o distanciamento da vivência e a identificação dos valores que estão em jogo naquela situação. Assim, ele incorporará conscientemente esses valores no significado que atribui à vida. Os valores colocam o homem diante de se mesmo, diante dos outros e diante do mundo, numa atitude de conhecimento, discernimento, avaliação e ação; a filosofia permite-lhe fazer a análise crítica destes valores.

As crianças, geralmente acreditam e aprendem mais com o curso dos acontecimentos, com as práticas e vivências: práticas educativas estruturadas. Orientadas e experimentadas. Daí a opção pela filosofia na educação de crianças, por meio da qual o educando pode perceber que ele existe como pessoa torna-se pessoa, à medida que se relaciona consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão transcendente da vida.

Reconhecendo que tudo acontece no espaço escolar faz parte do processo educativo, é importante também que a escola transmita noções filosóficas de cidadania em cada pequeno ato. Pois a razão de tudo o que se passa na escola é fazer com que os alunos aprendam para a vida.

Cada vez mais, a educação ocupa as manchetes dos jornais, é pauta dos debates e reuniões, é parte dos discursos e assunto para uma boa conversa. Isto é

⁴ In. [www. Google.com.br](http://www.Google.com.br)

não fosse criativa, tudo nela continuaria o mesmo, e o que a história da filosofia mostra é sua constante renovação.

Na visão de BUZZI³, a filosofia é a nostalgia do próximo desconhecimento ao nosso saber. Ela pretende refletir o que já sabemos. Nasce da aspiração de estar por toda parte. A filosofia é um conhecimento empírico, pensa a realidade presente e a presença da realidade estimula o presente a pensar e a fazer filosofia.

Por esse interesse de querer estar na realidade como o verde está nas árvores, o conhecimento filosófico é reflexão. Esta significa que no ato de conhecer o pensamento vê cada coisa na individualidade de si próprio como o pintor vê as cores absolutamente novas de cada instante.

É neste sentido, que a busca de uma verdade acerca da existência humana ou do sentido de existir, que instiga o homem a mergulhar cada vez mais na busca do conhecimento, que o permite sede insaciável de busca. O homem é um ente cujo ser próprio está constantemente em questão. Ele é um constante constituidor de mundos.

Por isso, talvez, mais importante que refletir as grandes questões de nossa época seja ensinar as crianças a selecionar a questão. Proporcionar aos estudantes o “encontro” com a filosofia, possibilitar-lhes o seu “conhecimento” e permitir-lhes o “convívio” com ela. Pois, são as idéias e concepções que nos fazem saber nossa realidade. Além disso, o estudante deve perceber a evolução eterna de cada pensamento, de cada ação e de suas conseqüências.

O exercício do pensar é determinado em sua eficácia e limites, é uma busca radical por uma verdade. Este exercício deve mostrar que o saber é algo que se conquista num diálogo entre o ser do homem e o ser das coisas. Deve com isso despertar a própria consciência do homem, nele se aprende a expressar o que pensa. É a filosofia, através de suas concepções, que leva o ser humano a conhecer sua realidade e a perceber a importância da evolução do pensamento filosófico e suas conseqüências.

Sendo assim, a grande tarefa do homem é tornar-se o parceiro de si mesmo, realizando o seu potencial, tornando realidade àquelas promessas que cada um trouxe consigo ao vir a este mundo como ser livre, feliz a auto-realizar-se. Pois, o querer ser de todo ser humano “normal” é a sua auto-realização. Em termos de

³ BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao Pensar*. 23 Ed., Vozes. Petrópolis:1995.

CAPÍTULO II

2. A FILOSOFIA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DE FUTUROS CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES.

Segundo PALÁCIOS², a filosofia, como qualquer outra atividade do espírito humano, é um debruçar-se permanente com os assuntos do homem. O filósofo se vê na necessidade de procurar novas soluções, é por isso que a filosofia existe e é por isso que existe originalidade na filosofia.

A filosofia está sempre à procura dos fundamentos, e ao fazê-lo, se defronta com novos caminhos, caminhos estes que são desconhecidos, pertencem a mundos estranhos. A especificidade da filosofia é desfiar os problemas que ainda não foram resolvidos através da ciência, da poesia, da arte, da literatura, da experiência, etc. É a consolidação de certa prática racional, em que se originaram certos problemas e certas maneiras de tentar solucioná-los.

Filosofar é o agir/reagir de uma certa maneira, e num certo contexto típico, que torna filosófico um assunto. Enquanto que a filosofia é uma atividade cujo perfil foi constituído historicamente. Portanto, não cabe a ela definir o significado dos problemas ou fatos; pois é a própria prática humana que dá às coisas seus significados.

É o filósofo que lida, na maioria dos casos, com questões desconhecidas. É ele que descobre os fatos novos e os problemas novos, ou os inventa. Ou inventa uma maneira diferente de ver as coisas.

Na filosofia não há mistérios, há problemas. É o reconhecimento da imperfeição humana – somada ao desejo de superá-la que está por trás da ciência e da filosofia. É um erro, portanto, acreditar que não há novidade na filosofia. Se ela

² PALÁCIOS. Gonçalves Armijos. *Filosofia e Metafísica*. In Fragmentos de Cultura, Goiânia: 1996.

considera a posição de Diderot muito mais própria à definição e ao exercício do Estado de direito.

Um povo ignorante estaria muito mais sujeito às manobras usurpadoras dos seus dirigentes. Esse é o grande desafio da democracia no mundo e em especial na sociedade brasileira: a soberania só pode ser exercida de forma transparente por um povo que tenha acesso garantido à educação. Uma condição necessária é a transparência, a *transparência democrática*.

1.3. A Vida em Grupo e na Sociedade

Infelizmente o que vemos na grande maioria das listas de discussões são disputas de espaço que geram polarizações e divisões nos grupos, que dão uma impressão de feira onde todos tentam vender o seu peixe. Outras listas com um pouco mais de sorte encontram alguns abnegados que se dispõem a ajudar até que se sentem usados e se cansam.

As listas de discussões colaborativas podem contribuir de forma significativa para a produção de conteúdos, um dos principais ingredientes utilizados para atrair a atenção. Praticamente não vemos livros, revistas, manuais, artigos, fruto da interatividade das listas de discussões. O conceito da discussão colaborativa tem muito mais a oferecer e pode contribuir de forma significativa na produção de conteúdos criativos de grande valor.

Vale a Pena pensar, que poderíamos produzir com a soma de várias cabeças pensando juntas na produção de soluções criativas para os problemas que atualmente atinge a humanidade. Mas, para isso seria necessário que a educação de um modo geral estudasse esse assunto, aplicando dinâmicas de grupo a fim de desenvolver técnicas que facilitem esse processo através da nova geração.

Criar uma lista de discussão colaborativa para construir de forma coletiva "*a arte de pensar juntos*" e divulgar técnicas de como desenvolver e encontrar soluções interativas. a participação de todos nesse projeto, é uma forma de criar um grupo de trabalho com objetivos definidos para o desenvolvimento do mesmo, e quanto mais diversificado for o grupo melhor serão os resultados.

A partir de uma reflexão sobre a recorrência a tal temática na vida política brasileira, a trajetória desse conceito entre a Revolução Francesa e os dias de hoje, indica o quanto prática democrática está ausente entre nós: a noção positiva e liberal da visibilidade do poder, aos poucos, foi ganhando contornos autoritários no país.

Para melhor refletir sobre essa trajetória podemos comparar dois autores sensíveis às idéias democráticas, Diderot e Rousseau, enquanto o primeiro defende a plena educação do povo como pré-requisito à formação e ao exercício de sua soberania, o segundo aponta para o perigo trazido pelas ciências e as artes, devendo o povo ser educado nas virtudes cívicas. A tese de Rousseau é rejeitada por Romano, por entender que ela leva a uma "tirania democrática", sendo que ele

política e, sob a inspiração de uma subjetividade não mais iluminista, privilegia o imaginário, o inconsciente, o emocional e o corporal. Só lhe interessa a subjetividade do corpo e não a do cogito.

Se a arqueogenealogia se mostra assim no contexto filosófico brasileiro como interpelação da política, ela fará o mesmo com relação à educação. uma postura que se caracteriza pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades que se costuma tomar como dadas, tranqüilas e naturais. Uma postura que se manifesta pelas constantes tentativas de escapar de qualquer enquadramento que postule como não-problemáticas as idéias iluministas de um sujeito fundante, de uma razão transcendental e de um homem ou mulher natural e universal que habitaria dentro de cada um de nós.

Sendo assim, a filosofia da educação apresenta-se, como um instrumental reflexivo necessário para a resolução dos problemas colocados pela prática pedagógica. Mas ela deve sobretudo preparar o educador para uma atitude aberta diante do mundo, pronto a aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com que se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular; em outras palavras, neste sentido a Filosofia está apta a capacitar o educador para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que é o de produzir novas potencialidades humanas em cada indivíduo.

Na verdade, o pensamento desconstrutivo em relação à produção teórica da modernidade começa a se instaurar a partir da reflexão crítica de pensadores como Frankfurt, que inspirados por Marx, Freud e Nietzsche, lançam as matrizes do questionamento da hegemonia da racionalidade que dominou a era moderna, configurando o seu perfil. Assim, a Teoria Crítica está na raiz das vertentes filosófico-educacionais que designadas como arqueogenealógica, representativas do pensamento pós-moderno ou pós-estruturalista.

Mas as categorias e perspectivas de abordagem filosófica da Teoria Crítica desenvolvida por estes pensadores têm contribuído também para a surgimento de abordagens filosófico-educacionais próprias sobre a condição da educação como prática inserida numa sociedade marcada por profundas mudanças na sua constituição política, econômica e cultural.

discussão filosófica da temática educacional, que se desdobra em duas frentes: de um lado, enquanto epistemologia sensível à presença marcante da ciência na cultura contemporânea, vem discutindo o processo e o alcance das ciências humanas, buscando, conseqüentemente, interpelá-las no que concerne ao esforço de desenvolvimento de um projeto antropológico: de outro lado, ao se tornar metodologia filosófica de correntes neo-humanistas existencialistas, subsidia a reflexão ético-antropológica das mesmas.

Portanto, merece direcionar um especial para o interior das tendências culturalistas da filosofia, por voltar explicitamente sua reflexão também para a temática educacional, ainda que se dedique mais intensamente à filosofia política e à antropologia filosófica. À luz de referências dessa orientação, a educação é tida, de um modo geral, como a formação do homem em função do modelo ideal de pessoa, do seu dever-ser.

As vertentes filosófico-educacionais de inspiração arqueogenealógica privilegiam o estar no mundo, despressurizando as questões de natureza epistemológica e até mesmo aquelas referentes à constituição de uma nova antropologia. Na realidade, sua preocupação gira em torno dos caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, frente aos múltiplos determinismos que o cercam. Todo um pano de fundo constituído de uma explícita tomada de posição contra todas as formas de sistematização serve de horizonte para esta reflexão, que vem sendo identificada sob a designação da arqueogenealogia. Assim, quando aborda os temas educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos.

A filosofia arqueogenealógica se propõe a contestar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas. As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes.

Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal abstrato, normativo, legislador: tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das ciências humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo. Quer-se mais cartografia do que

Na conclusão da gênese e evolução da causalidade dentro do desenvolvimento individual, Piaget aponta para que o desenvolvimento da causalidade consiste reciprocamente em uma assimilação primeiramente egocêntrica das modificações do real às ações do sujeito e, depois, de uma assimilação descentralizada dessas operações propriamente ditas.

*“Articular a mediação entre interioridade e a exterioridade, entre o íntimo e o público. Entende, pois, o exercício do filosofar como uma hermenêutica, vista como via privilegiada da interpretação. Não dita, não manipula, mas procura interpretar, descobrir, compreender. Compreender, antes de tudo, que é o mesmo homem que procura a sua própria realização em todos os setores da cultura, desde a técnica até a meditação transcendental”.*¹

Nesta visão, a Filosofia tem como objetivo: a prática do conhecimento sob enfoque hermenêutico que busca o sentido total da educação, compreendendo-a como processo de formação do humano no homem, mediante a transformação pessoal do próprio sujeito. Dessa perspectiva, entende-se o filosofar como um processo do conhecer

Nesta tradição de valorização da autonomia subjetiva, a educação é sempre encarada como um investimento feito pelos sujeitos, dos recursos da exterioridade, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade subjetiva. A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que se educar é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação. Neste sentido, enfatiza mais os fundamentos antropológicos e éticos dos processos do que suas mediações práticas ou suas implicações políticas.

É por isso que a fenomenologia, metodologia geral do conhecimento e esforço de hermenêutica da existência humana, tem intensa repercussão na

1 RABUSKE, Edvino. **Tendências atuais da Filosofia da Educação**. In: ORO, Ari P. & ZILLES, Urbano. **Filosofia da Educação**. Porto Alegre, Esc. Sup. Teo. São Lourenço de Brindes, 1981.

Como se vê, estas três perspectivas entrecruzadas devem ser tomadas em conjunto, na medida em que cada uma delas implícita, pressupõe e corrige as outras.

A Filosofia, faz da educação um processo intrinsecamente ligado à vida, não devendo ser vista e praticada como preparação para a vida, porque ela já é vida. E como o objetivo da vida é sempre mais vida, o objetivo da educação só pode ser a intensificação da vida. Daí a necessidade dos mais rigorosos conhecimentos científicos dos fenômenos relacionados à vida orgânica e social, para que a intervenção pedagógica não ocorra indo contra os interesses vitais do educando, que só pode desenvolver-se, humanizar-se, se suas tendências naturais forem respeitadas e estimuladas. Sob este olhar pragmatista e progressista, os brasileiros que se preocupam com o desenvolvimento, investem numa proposta de reconstrução nacional pela educação. É a reconstrução individual, visando a reconstrução social, tendo como meta a sociedade aberta e democrática, via educação pública.

1.2. A Vida como Indivíduo

As relações causais mais primitivas de uma criança em certos aspectos, parecem favorecer uma experiência externa, enquanto outros admitem a causalidade ser conseqüente de uma ação interna. No desenvolvimento da criança, apenas, se percebe que a causalidade é essencialmente a assimilação de seqüências às ações do sujeito, quando, então, ela se desenvolve em função de sua própria composição.

Neste sentido, os objetos exteriores ao corpo são considerados causas independentes da ação individual, não são, simplesmente, percebidos ou conhecidos da forma como aparecem, no que se desenvolve por meio de um pensamento físico susceptível de objetividade, pois estão revestidos de qualidades emanando do próprio sujeito ou de suas atividades. São ainda, postulados de forma que a noção de causa é proveniente de uma introspecção adequada do papel da vontade dentro da ação.

difundir para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política.

Do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria "natureza interna", suas necessidades e seus pontos cegos. Tratando-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por um lado, a capacidade de "conhecer-se a si mesmo" pode ser traduzida na possibilidade de refletir criticamente no sentido apontado e levar à elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos e, por outro lado, a capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção – que deve materializar-se expressivamente, num fazer criativo e lúdico – é que tornam possível conceber um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a sensibilidade.

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas, e o poder livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma.

Do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonista na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida "não convencionais" e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de participação democrática.

como negar este caráter teleológico: mesmo quando as palavras o fazem, as propostas e as práticas mostram exatamente o contrário.

O pensamento filosófico-educacional, que vem se construindo neste século entre nós, se exerce numa perspectiva geral, de fundo antropológico, numa visão totalmente dessacralizada e imanente à realidade humana. Mesmo as concepções ainda influenciadas por suas raízes religiosas ou metafísicas, buscam se expressar atualmente numa perspectiva mais antropológica, retirando de suas coordenadas teóricas as referências ao providencialismo divino ou ao apriorismo metafísico abstrato e idealista. Ninguém mais pretende estar falando de transcendências que norteariam a história real da humanidade, todas as abordagens filosóficas da educação assumem a condição histórica e social da existência humana. Agora a construção da história é responsabilidade exclusiva dos homens: não se trata mais de construir a *Cidade de Deus*, mas a *polis*, a cidade dos homens.

No entanto, os modos pelos quais é entendido este processo de humanização, que leva à nova sociedade, marcada pela cidadania e pela democracia, podem ser muito diferentes, levando-se em conta os fatores que são enfatizados como fontes energéticas dinamizadoras do processo de transformação do homem, de construção da sociedade e a recondução da história.

No Brasil, a cidadania, é poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização. As finalidades da Filosofia na Educação Básica (Artigo 35 da LDB) estão, destarte, diretamente associadas ao contexto geral das finalidades da Educação Básica (Artigo 32), em geral, ou às diretrizes de sua área de ensino (Artigo 36/ Parecer No 15/98 / Resolução No 03/98), em particular.

Devemos, pois, tomar, como ponto de partida, os valores tematicamente apresentados na Lei Nº 9.394/96, conforme dispostos na Resolução Nº 03/98:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que queremos para nós e que desejamos

formadora das novas gerações, encontra-se na sua adequação a diretrizes técnicas de funcionalidade natural.

A relevância que a teoria científica adquire para o conhecimento do processo educacional é a sustentação técnica das práticas pedagógicas. Decorrendo daí também, a tendência a se atribuir à Filosofia da Educação, como suas tarefas fundamentais, a justificação epistemológica do empreendimento educativo e a defesa da utilização dos recursos técnico-científicos.

Assim sendo, não é sem razão que as primeiras expressões culturais da Filosofia da Educação, após o longo predomínio das pressuposições essencialistas da educação no Brasil Colônia e Império, vão surgir representando essa cosmovisão de fundo cientificista, explicitando e dando continuidade às intervenções iluministas já iniciadas, mais timidamente, no século passado.

É fato marcante de que o pensar filosófico no Brasil, está sempre relacionado com algum paradigma filosófico universal, a algum modelo teórico fundamental. Na verdade, o que se constata é que o pensamento nacional, sempre que alcança uma dimensão filosófica, ele o faz numa espécie de simbiose com os modelos estrangeiros que são para cá transplantados. Por outro lado, não se pode negar igualmente que todo esforço reflexivo, que vem se desenvolvendo entre nós, não deixa de se preocupar com a realidade histórica, seus processos sociais e culturais. Desenrola-se sempre como tentativa de enfrentar e de superar os desafios que são postos pela atual realidade de vida. E ao fazê-lo, busca apoiar-se em acervos categoriais de fundo eminentemente filosóficos.

A questão colocada então é de se saber como se pensou e se vem pensando, filosoficamente, no Brasil, a educação. Sem dúvida, pensam-na todos os praticantes da reflexão filosófico-educacional como uma poderosa mediação da construção de um novo homem, quaisquer que sejam sua referência filosófica, seus pressupostos teóricos, sua inserção ideológica e seu campo de atuação prática.

Para todos os praticantes da Filosofia da Educação, a educação é vista como um processo de humanização. Com efeito, nenhum educador, nenhum teórico da educação, nenhum administrador da área, enfim, nenhuma pessoa envolvida com educação, deixará de defender uma concepção da educação como processo humanizador, no seu sentido abrangente. Trata-se, para todos, de um processo destinado a transformar o homem, tanto no plano individual como no social, a levar todos os envolvidos a uma situação diferenciada, aprimorada, aperfeiçoada. Não há

muito tempo atrás, não será presa fácil da última moda, mas estará bem guardado contra “certezas” e “inevitabilidades”.

1.1. A Filosofia na vida do ser humano

O questionamento das pretensões metafísicas quanto à capacidade da razão humana em apreender as essências dos entes que constituem a realidade e de deduzir delas os valores que poderiam nortear a prática humana já vem de longa data, no que se refere à cultura ocidental. Com efeito, foi já no raiar da modernidade que ocorreu a revolução epistemológica mediante a qual os filósofos, então articulados com os cientistas, começam a desmontar o ambicioso edifício da metafísica. Ainda que isto tenha acarretado, ao longo dos últimos quinhentos anos, uma excessiva dogmatização da ciência, a filosofia aproveitou para rearticular-se na era moderna, praticando o exercício crítico que a constituição da ciência representou ao descartar a metafísica.

O novo edifício do conhecimento que vai sendo construído ao longo da modernidade tem seus alicerces lançados numa epistemologia racionalista radical, tanto quando se pretende empirista como quando se afirma inatista. Tal posicionamento implica a rejeição de qualquer intervenção transcendental que esteja para além da própria estrutura da razão natural humana.

Responsável pela emergência e desenvolvimento da ciência como modalidade fenomenista do conhecimento, o racionalismo naturalista moderno transfigura a cosmovisão da cultura ocidental, instaurando um processo avassalador de desencantamento e de dessacralização do mundo natural e também do mundo cultural.

A repercussão dessas transformações na cultura brasileira, ainda que tardia, não poderia deixar de acontecer, atingindo todos os seus setores e aspectos. Assim, no que concerne às diversas modalidades de abordagem e explicação da educação, no início deste século, em virtude da expansão da mentalidade científica e de suas fundamentações epistemológicas pelo positivismo, também a educação passa a ser pensada à luz das novas categorias explicativas fornecidas pelas diversas ciências. E, igualmente, passa-se a entender que sua eficácia como

CAPITULO I

1. A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO

Ao longo da História da Educação, a especialização foi se impondo gradual e inexoravelmente. Embora, seja verdade que a idéia de especialização é muito antiga, tão antiga quanto às religiões politeístas. No domínio do intelecto, ou como programa de educação, contudo, é fenômeno muito mais recente. Convém distinguir: há modos de pensar que exigem necessariamente territórios abertos, inconfiados. Como a filosofia. Não é possível confinar uma disciplina que inclui entre suas missões a reflexão sobre o todo e sobre si mesma. Nas ciências naturais, ao contrário, a tática do dia-a-dia levou à estratégia da especialização, e o sucesso então obtido a consolidar. Como, por outro lado, a formação de um pesquisador recapitula a atividade de pesquisa, a educação também se especializou. É óbvio que o mesmo se aplica à atividade de um profissional, como um engenheiro ou um médico, e à sua educação.

“Nas épocas de crise surgem os filósofos”, disse Nietzsche. Atualmente, os grandes clássicos, parecem que não mais simplesmente desejável, mas uma necessidade imperiosa e urgente. Numa época de total hegemonia o recurso que resta é o pensamento independente. Hoje porém, pode-se afirmar: nas épocas de crise só sobrevivem os filósofos, isto é, aqueles que submetem tudo ao crivo de sua própria e livre inteligência. Quem se encantou com a elegância e irresistível apelo da prosa de Adam Smith e depois foi sacudido pela crítica ao capitalismo de Marx, após ter descoberto, pelo estudo dos clássicos, que nossa inteligência vem de muito,

humanas em cada indivíduo formando pessoas que sejam capazes de viver a vida como indivíduo, em Grupo e/ou na sociedade de um modo geral.

Entretanto, falar de Filosofia na Educação brasileira no contexto atual não é tarefa simples, até porque ainda são poucos os estudos históricos específicos e os estudos teóricos mais sistematizados sobre sua natureza. Por isso, não há um entendimento consensual a seu respeito e o sentido que dela se tem, entre nós, flutua numa certa ambigüidade e imprecisão nos debates que sobre ela têm surgido, nos últimos anos.

Porém, já existe uma visão clara da importância da Filosofia desde os primeiros anos escolares, afinal, as crianças além de terem uma imaginação bastante fértil, é o alicerce uma nova civilização que: se bem trabalhada as semelhanças e diferenças do seu pensamento, certamente teremos no futuro um País de cidadãos mais críticos e Conscientes.

INTRODUÇÃO

O tema Filosofia para criança na educação brasileira, possibilita uma ampla pesquisa bibliográfica e principalmente uma reflexão de grande relevância na *construção desta monografia*.

Além da análise e reflexão do assunto, este trabalho de cunho científico objetiva ainda, propiciar principalmente aos educadores da Educação Básica, o mínimo de conhecimento da história da filosofia na educação, bem como, algumas informações afins. Podendo ser a conscientização e autoformação, um dos pontos de *partida para o início de algumas mudanças no contexto educacional do momento*.

A Filosofia, porém, faz da educação um processo intrinsecamente ligado à vida, não devendo ser vista e praticada como preparação para a vida, porque ela já é vida. E como o objetivo da vida é sempre mais vida, o objetivo da educação só pode ser a intensificação da vida. Daí a necessidade dos mais rigorosos conhecimentos *científicos dos fenômenos relacionados à vida orgânica e social, para que a intervenção pedagógica não ocorra indo contra os interesses vitais do educando, que só pode desenvolver-se, humanizar-se, se suas tendências naturais forem respeitadas e estimuladas*.

Sendo assim, a filosofia da educação apresenta-se, como um instrumental *reflexivo necessário para a resolução dos problemas colocados pela prática pedagógica*. Mas ela deve sobretudo preparar o educador para uma atitude aberta diante do mundo, pronto a aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com que se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular; em outras palavras, neste sentido a Filosofia está apta a capacitar o educador para o *principal desafio que se lhe coloca hoje, que é o de produzir novas potencialidades*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
-------------------------	----

CAPITULO I

1. A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO	08
1.1. A Filosofia na vida do ser humano.....	09
1.2. A Vida como Indivíduo.....	13
1.3. A Vida em Grupo e na Sociedade.....	17

CAPITULO II

2. A FILOSOFIA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DE FUTUROS CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIÊNTES	19
2.1. A Filosofia na Educação Brasileira Atual.....	24
2.2. A Filosofia desde os Primeiros Anos Escolares.....	29
2.3. Diferenças e Semelhanças do Pensamento Crítico da Criança.....	42
CONCLUSÃO	47
BIBLIOGRAFIA	49

Agradeço primeiramente a Deus, por minha vida.

De maneira muito especial aos meus pais e meu irmão, que acreditaram em minha capacidade de realizar mais este sonho.

Meus agradecimentos também a todos os meus mestres, em especial ao Paulo Henrique, pelo apoio e esclarecimento de dúvidas durante a realização deste trabalho.

A todos os colegas, amigos e funcionários da CESUR e FACER, que de alguma maneira, mesmo que oculta, contribuíram para que eu conseguisse contornar os obstáculos desta caminhada.

Dedico, com carinho, àqueles que torcem pelo meu êxito, pelo meu Sucesso, vontade de vencer e aprender cada dia mais. A todos que de uma forma ou de outra contribuíram com o meu engrandecer, através do conhecimento.

Márcia.

MÁRCIA DE MORAES SOUSA



FILOSOFIA PARA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Monografia elaborada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Filosofia, da Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba – FACER, sob orientação do Professor Paulo Henrique Castanheira Vasconcelos.

RUBIATABA - GOIÁS

2003

30668
500ri

Tombo nº	8451
Classif.:
Ex.:	1
.....
.....
Origem:	d
Data:	16.03.04

**CESUR – CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE RUBIATABA
FACER – FACULDADE DE CIENCIAS E EDUCAÇÃO DE RUBIATABA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA**

FILOSOFIA PARA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MÁRCIA DE MORAES SOUSA

RUBIATABA – GOIÁS

2003